

---

## Entretexos - Artículos/Articles/Pütchi

Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe

Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia

ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 16 N.º 31 (julio-diciembre), 2022, pp. 60-71

Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7352562>

Recibido: 15-06-2022 · Aceptado: 27-09-2022

---

# ¿Qué hacen los niños cuando leen literatura?

*What do children do when they read literature?*

*¿Kasa nainrakaa na tepichikana naashaje' erapa karaloutta?*

Ángela María López López

<https://orcid.org/0000-0003-3697-685X>

[angelalopezlopez@gmail.com](mailto:angelalopezlopez@gmail.com)

Secretaría de Educación del Distrito, Colombia

### Resumen

El propósito es dar cuenta de las acciones realizadas por los niños de primer grado, de un colegio rural de Bogotá, al llevar a cabo procesos de lectura literaria. Metodológicamente, se inscribe en el marco de la investigación cualitativa, a través de un estudio de caso. Como resultado del proceso se evidencia la contribución que puede hacer la escuela primaria a la formación de lectores críticos cuando se privilegia la construcción del sentido y la interrogación de textos completos.

**Palabras clave:** lectura, literatura, primaria, sentido.

### Abstract

The purpose is to account for the actions carried out by first grade children, from a rural school in Bogotá, when carrying out literary reading processes. This study is based on qualitative research, through a case study. As a result of the process, the contribution that primary school can make to the formation of critical readers is evident when the construction of meaning and the interrogation of complete texts are privileged.

**Keywords:** reading, literature, primary school, meaning.

### Aküjia palitpütchiru'u

Keireeka aa'in yayaa, jia atüjawaa ja'u kasain naa'inrtüin na tepichi ekirajaaka juttianainru'u nekirajaaya, julu'u wance ekirajaayapala peje jünain Saamatuima'ana, ju'utpüna wance ananaja ekirajapala jünain karaloutta anaate'eria pütchi. Jü'unajjaralu'ujee, aikalaasü jünainjee jünükipala jüchejaaya kasa mochooju a'ulu, jüsalanainjee a'yatawaa jüchiki wance kasa alatsü. Ojuttakaa jüchikua, eiyalaasü jujunala tü ekirajaayapalaka palajanaluka jümüin nekirajaaya aashaje'erülii anakajülii eeyapa wance jukuyamaaya jünüiki karaloutta asakinnee anainrü jünüiki jupushuwa'aya.

**Pütchi katsüinsukat:** Ashaje'eraa, pütchi anakajünrü, juttianain ekirajawaa, jukua'ipa anüikii.

## Introducción

En la certeza de que el mejor homenaje que puede hacerse a un académico es recorrer sus ideas y permitir que estas inspiren nuevas investigaciones, este trabajo se fundamenta en algunos de los planteamientos que el maestro de maestros **Fabio Jurado Valencia** ha desarrollado en relación con la lectura y nace como respuesta a una exhortación formulada por él mismo, en la presentación del texto *Lectura crítica para el pensamiento crítico*, en la que manifiesta que:

(...) es necesario animar a los profesores hacia las discusiones sobre cuándo y cómo se logra la lectura crítica en el contexto educativo formal. Para ello es importante considerar fuentes teóricas y estudios de casos, tomados de las aulas, en los que dichas fuentes puedan ser objeto de ponderación (Jurado, 2016, p. 9).

A continuación, se procede a presentar la concepción de lectura crítica postulada por el profesor Jurado desde una perspectiva histórica que permita descubrir los anclajes epistemológicos a los cuales se halla ligada.

En principio, es necesario reconocer el planteamiento del pensador ruso Mijail Bajtín respecto al dialogismo. Muy brevemente, y con el riesgo de reducir la vitalidad de un concepto fundante y transversal en la obra bajtiniana, el dialogismo hace referencia a las relaciones de sentido que tienen lugar entre los enunciados que forman la cadena de la comunicación discursiva y, en este sentido, pueden caracterizarse como actos de comunicación que ligan a los sujetos discursivos tanto diacrónica como sincrónicamente.

Más adelante, Julia Kristeva, pensadora búlgara considerada difusora de la teoría bajtiniana en occidente, introduce algunas interpretaciones que posteriormente harán carrera en los estudios del lenguaje, principalmente en la semiótica; establece un cruce entre el lenguaje, al que concibe como práctica real del pensamiento, y el espacio, comprendido como el volumen en el que se articula la significación. En este cruce, la palabra, como complejo sémico, se articula en tres dimensiones del espacio textual: el sujeto de la escritura, el destinatario, y los textos exteriores. En virtud de esa articulación, para ella, el estatuto de la palabra puede definirse horizontal o verticalmente. En el primer caso, la palabra en el texto pertenece tanto a quien escribe como a su destinatario; en el segundo caso, la palabra en el texto está orientada hacia el corpus literario anterior. Sin embargo, en el libro, como producto de la escritura, el destinatario se fusiona en el discurso y este último, a su vez, se vincula a lo que ha sido escrito previamente;

(...) de suerte que el eje horizontal (sujeto-destinatario) y el eje vertical (texto-contexto) coinciden para desvelar un hecho capital: la palabra (el texto) es un cruce de palabras (de textos) en el que se lee al menos otra palabra” (texto) (Kristeva, 1981, p. 190).

Como se evidencia, Kristeva asimila la palabra al texto, a la escritura; para, a renglón seguido hacer la siguiente afirmación:

(...) todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto. En lugar de la noción de intersubjetividad se instala la de intertextualidad (Kristeva, 1981, p. 190).

Por tanto, desde su lectura, lo que Bajtín había postulado como Metalingüística y que para él debía asumir la tarea de estudiar el enunciado como discurso vivo, único e irreplicable, es nominado por Kristeva ‘Translingüística’ y se hace responsable de comprender las relaciones intertextuales.

Si el enunciado en Bajtín no puede aparecer separado del hablante, en Kristeva el sujeto se torna externo en relación con el lenguaje; desde su perspectiva, es el texto el que adquiere relevancia emancipándose de la marca valorativa de su autor, en sus palabras:

(...) el dialogismo bajtiniano designa la escritura a la vez como subjetividad y como comunicabilidad o, para expresarlo mejor, como intertextualidad; frente a ese dialogismo, la noción de persona-sujeto de la escritura comienza a borrarse para ceder su lugar a otra, la de la ambivalencia de la escritura (Kristeva, 1981, p. 195).

Más adelante, Todorov (1981) (el texto de Kristeva fue escrito en 1966) expresa su filiación al concepto de intertextualidad acuñado por Kristeva; sin embargo, en su interpretación se descubre nuevamente la presencia de la voz humana:

Le caractère le plus important de l'énoncé, ou en tous les cas le plus ignoré, est son dialogisme, c'est-à-dire sa dimension intertextuelle. Il n'existe plus, depuis Adam, d'objets innommés, ni de mots qui n'auraient pas déjà servi. Intentionnellement ou non, chaque discours entre en dialogue avec les discours antérieurs tenus sur le même objet, ainsi qu'avec les discours à venir, dont il présente et prévient les réactions. La voix individuelle ne peut se faire entendre qu'en s'intégrant au chœur complexe des autres voix déjà présentes (Todorov, 1981).

El carácter más importante del enunciado, o al menos el más ignorado, es su dialogismo, es decir, su dimensión intertextual. Desde Adán, ya no hay objetos ni palabras sin nombre que no hayan sido ya utilizados. Intencionadamente o no, cada discurso entra en diálogo con los anteriores sobre el mismo objeto, así como con los discursos futuros, cuyas reacciones anticipa y prevé. La voz individual sólo puede ser escuchada integrándose en el complejo coro de otras voces ya presentes. (traducción propia).

En la mirada de Todorov se descubren las dos posturas hasta ahora expresadas frente al dialogismo; de un lado, considera que las relaciones intertextuales se establecen entre enunciados, se inscriben en el ámbito del discurso, requieren y remiten necesariamente a la voz del enunciador. De otro lado, considera que las palabras llevan en sí las huellas de sus usos anteriores y se detiene en el análisis, a través de pares dicotómicos, del papel que juega la intertextualidad en los diferentes tipos de discursos.

Desde la perspectiva semiótica de Umberto Eco (1992) existe un autor empírico que una vez ‘embotella’ un texto, es decir lo ofrece a una comunidad no determinada de

lectores, pierde su control sobre él y por tanto ya no es dueño de su significación, en sus palabras:

(...) una vez separado de su emisor (así como de su intención) y de las circunstancias concretas de su emisión (y por lo tanto del referente al que alude), un texto flota (...) en el vacío de un espacio potencialmente infinito de interpretaciones posibles (pp. 9-10).

No obstante, el autor hace conjeturas respecto a su posible lector y más aún, a través de su creación tiene la potestad de delinearlo, de modo que para Eco “*el autor modelo es aquel que, como estrategia textual, tiende a producir un determinado lector modelo*” (1992, p. 41).

La interpretación depende de la competencia de los lectores, entendida por Eco como el conocimiento que estos tengan de la lengua, tanto desde el punto de vista gramatical como a nivel de enciclopedia, lo que incluye las interpretaciones previas de múltiples textos incluido aquel que el lector esté estudiando en el momento. Así, para Eco

(...) todo acto de lectura es una transacción difícil entre la competencia del lector (el conocimiento del mundo compartido por el lector) y el tipo de competencia que un determinado texto postula para ser leído en forma económica (1992, p. 125).

Como se ve, el sentido reposa en el texto, autor y lector se funden en él, la intención del autor solo puede descubrirse a través de los indicios que ofrece el texto y la interpretación del lector encuentra su límite en el sentido literal que este propone, por esta razón

(...) la investigación sobre la intención del autor y sobre la de la obra coinciden. Coinciden, al menos, en el sentido que autor (modelo) y obra (como coherencia del texto) son el punto virtual al que apuntala la conjetura. Más que parámetro para convalidar la interpretación, el texto es un objeto que la interpretación construye en el intento circular de convalidarse a través de lo que la construye. Círculo hermenéutico por excelencia, sin duda (p. 41).

A pesar de la restricción que el texto impone al lector, Eco establece diferencia entre la interpretación semántica y la interpretación crítica; por la primera el lector llena de significado la manifestación lineal del texto mientras que por la segunda el lector puede dar cuenta de las razones estructurales por las que el texto puede producir tales interpretaciones semánticas. Afirma además que los textos estéticos prevén ambos tipos de interpretación. Así concebida, la lectura adquiere carácter conjetural, el lector persigue los indicios que le ofrece el texto y formula hipótesis interpretativas que probará sobre la coherencia del texto y la manera como este reciba la posición alternativa. En términos de Eco “*en el caso de los textos existe una prueba, siempre conjetural, que consiste en hallar la isotopía semántica pertinente*” (1992, p. 119).

Se considera que en este rico entramado teórico encuentra asidero la concepción de lectura crítica que durante años el profesor Jurado ha venido ‘rumiando’, reelaborando, comparando, discutiendo y sobre todo difundiendo. Para él, la lectura crítica es diálogo

entre los textos, es intertextualidad y, en sus palabras “*esta categoría está asociada con el nivel más alto del pensamiento y se manifiesta cuando se activan los saberes previos y se configuran las redes cognitivas en el proceso de resolución de problemas*” (Jurado, 2016a, pp. 8-9).

Para el profesor Jurado, leer críticamente implica la cooperación del lector quien llena mediante inferencias y asociaciones los vacíos dejados por el discurso; al igual que, la realización de “*paseos intertextuales*”, es decir, la capacidad de transitar por el texto reconstruyendo la multiplicidad de voces que lo habitan y que el lector reconoce en virtud de su enciclopedia (Jurado, 2016a, pp. 13-18).

Ahora bien, si la concepción de lectura crítica expuesta por el profesor Jurado se descubre como reveladora, su constante reflexión pedagógica la hace aún más relevante. En cada escrito, en cada panel, en cada conversación, el viajero incansable exhorta a los maestros latinoamericanos a comprometerse con la formación de lectores críticos y ofrece conocimientos, experiencias, retos y estrategias para lograrlo.

De otra parte, convoca a los maestros a ser lectores asiduos que desde su experiencia saben “*identificar los textos provocadores para el discernimiento y la réplica*” (Jurado, 2016a, p. 19). Para luego desplegar en las aulas **interacciones** que posibiliten la construcción progresiva de la lectura crítica “*desde el diálogo entre los textos de diverso género discursivo, según las singularidades de las obras que se interpretan*” (Jurado, 2016a, p. 23).

Jurado insiste en la importancia de que niños y jóvenes tengan acceso a libros genuinos de diferente género y a que estos sean explorados desde las preguntas, intereses, observaciones y predicciones de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la lectura y la escritura tienen lugar en el marco de acciones comunicativas auténticas y más que puntos de llegada, se constituyen en puntos de partida, en otras palabras, se lee y se escribe para aprender a leer y a escribir convencionalmente, superando los enfoques que consideran que es necesario adquirir el código, de manera fragmentada y repetitiva, como requisito previo para la lectura y la escritura

(...) los niños juegan a escribir y al hacerlo descubren que tienen que aprender unos modos de escritura de los adultos; entonces a partir de proyectos y de indagaciones (...) irán progresivamente accediendo al dominio del sistema; es esta la vía más expedita para iniciar a los niños en la lectura crítica, jugando, porque a la vez que escriben leen (o les leen) y al leer desean escribir sobre el centro de interés; no es la escuela la que impone el aprendizaje sino el niño quien reclama las ayudas para aprender a hacerlo; la interlocución es así un proceso vivificante, de continuos descubrimientos en el niño, al interactuar con los adultos (Jurado, 2016b, pp. 56-57).

Así mismo, para Jurado leer críticamente es condición sine qua non para vivir la democracia “*saber leer y escribir para participar en una comunidad letrada, esto es, para discutir con criterios, conocimientos universales y razones argumentadas*” (Jurado, 2016b, p. 51), de modo que su bandera es también ejercicio político en pro de

cerrar las brechas de desigualdad y violencia que han caracterizado al país y al continente durante tanto tiempo.

En consonancia con lo expuesto, este trabajo se propone dar cuenta de las acciones que un grupo de estudiantes de primer grado lleva a cabo cuando adelanta procesos de lectura literaria con miras a evidenciar la participación de la escuela primaria en la formación de lectores críticos.

## Método

Este ejercicio investigativo se inscribe en la investigación cualitativa en tanto hace énfasis en la interpretación y examina la información recopilada para, a partir de ella, permitir la emergencia de categorías analíticas. A su vez, asume como método el estudio de casos entendido como *“el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”* (Stake, 1999, p. 11).

El caso estudiado corresponde a la experiencia de un grupo de 24 estudiantes de grado primero del colegio rural El Verjón, quienes tuvieron que cursar este crucial año de la escolaridad de forma remota debido al confinamiento al que obligó la pandemia del Covid 19. La maestra consideró que la mejor manera de asumir el reto de acompañar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura era “dar de leer” para que los niños y niñas tuvieran la posibilidad de sumergirse en el universo letrado, comprendieran que el sentido está en los textos completos y empezaran a preguntarse por el funcionamiento del lenguaje. Se dio a la tarea de visitar bibliotecas digitales y físicas, preguntar a los amigos y colegas, y frecuentar las librerías para proceder a seleccionar los libros: los más bellos desde el punto de vista estético; los que cuentan historias con secuencias de imágenes; los que tienen pocas palabras; los que no persiguen el adoctrinamiento moral; los que interpelan, hacen pensar y posibilitan emocionarse.

Luego, presentó los libros a los niños, mediante formatos digitales que circularan a través del WhatsApp y pudieran leerse en la pantalla del celular, con la consigna “a través de un audio o un video cuéntale a tu profesora lo que leíste”; más tarde se vio abocada a ofrecer indicaciones a los padres a fin de que confiaran en el poder constructivo de los niños, que sus mediaciones estimularan la edificación del sentido y que los niños forjaran su propia voz.

El corpus de la investigación está compuesto por los audios y videos enviados por los niños los cuales fueron dispuestos en carpetas para su respectivo análisis. En este caso, el foco estuvo puesto en aquello que los niños hacen cuando leen textos literarios teniendo en cuenta que sus procesos de lectura y escritura se hallan en construcción. Para la presentación de los resultados se enuncia una categoría que emerge de los datos y se ejemplifica con fragmentos del corpus.

## Resultados<sup>1</sup>

A. Los niños evidencian la interiorización de estructuras narrativas propias de la tradición oral: con frecuencia introducen sus alocuciones con la expresión “te voy a contar”; hacen uso de inicios como “había una vez”; recurren al “colorín colorado este cuento se ha acabado” para concluir; o acuden a formas repetitivas o secuencias circulares para narrar:

Aquí en este cuento nos enseñan varios animales.

El caimán está solo en esta selva, aquí están dos chigüiros y el caimán.

Aquí hay tres puercoespines, los dos chigüiros y el caimán.

Aquí hay cuatro garzas rojas, los tres marranos (puercoespines), los dos chigüiros y el caimán.

Aquí hay cinco flamencos, cuatro garzas rojas, tres marranos espinos, los dos chigüiros y el caimán.

Aquí hay seis monos, cinco flamencos, cuatro garzas rojas, tres marranos espinos, los dos chigüiros y el caimán.

Aquí hay siete culebras, seis monos, cinco flamencos, cuatro garzas rojas, tres marranos espinos, los dos chigüiros y el caimán.

Aquí hay ocho ratones, siete culebras, seis monos, cinco flamencos, cuatro garzas rojas, tres marranos espinos, los dos chigüiros y el caimán.

Aquí hay nueve ranas, ocho ratones, siete culebras, seis monos, cinco flamencos, cuatro garzas rojas, tres marranos espinos, los dos chigüiros y el caimán.

Aquí hay diez hormigas, hay nueve ranas, ocho ratones, siete culebras, seis monos, cinco flamencos, cuatro garzas rojas, tres marranos espinos, los dos chigüiros y el caimán.

Están celebrando un cumpleaños feliz, aquí están los amigos el día de la piñata.

**Cómo reconocer a un monstruo:** tiene la cabeza grande, sus patas largas, peludas, son tantas patas que forman un bosque, su panza es muy grande que parece un techo, su cola es muy larga, tiene que recogerla, un monstruo tiene muchas, muchas escamas, de las orejas salen muchos pelos largos, debajo de las cejas tienen unos ojos amarillos, su nariz es larga, larga, su boca es negra llena de dientes, sus dedos son torcidos y las uñas son largas, **así reconocemos un monstruo.**

Así mismo, asumen el rol de narradores a la vez que prestan su voz a los personajes para expresar lo que estos dicen, piensan o sienten y por tanto introducen entonaciones y diálogos:

---

<sup>1</sup> Algunas de las categorías expuestas y sus correspondientes ejemplos fueron presentadas en la ponencia *Leer en tiempos de pandemia. Experiencias de lectura en los primeros grados*, por los colectivos LEE y Semillando, en el marco del XIX Taller Nacional para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, llevado a cabo entre el 28 y el 30 de octubre de 2021.

Y después hicieron un **desorden**, y después llegó la mamá -ah, ese desorden- y entonces cuando llegó mamá dijo -niños qué es esto, arreglen ya-

le dijo a Choco - ¿qué te pasó? - lo abrazó con **mucha fuerza** y Choco también la abrazó con mucha fuerza, le dio un beso **largo, largo** y Choco se sintió feliz.

**B.** La propuesta de leer libros completos invita a la reconstrucción del sentido, de modo que los niños son capaces de dar cuenta de la macroestructura textual haciendo uso de diversas estrategias:

Reconstruir la macroestructura y explicarla:

Cuando el señor le dijo buenas noches al gorila, sin que se diera de cuenta el señor, el gorila le quitó las llaves al señor y empezó a abrir todas las jaulas de los animales: del elefante, de la jirafa, de la hiena, del león, del armadillo. Después, los animales del zoológico estaban persiguiendo al señor desde el zoológico hasta la casa de él y entonces entraron al cuarto y se durmieron ahí y la esposa del señor tuvo que llevarlos allá al zoológico; **pero ya que los monos son muy traviosos**, el mono se estaba yendo con la señora sin que se diera de cuenta, entonces se montó a la cama y se volvió a dormir.

**Y los niños eran muy curiosos**, les gustaba medirse la ropa y mirar qué había y por eso encontraron las fotos y se pusieron a mirar.

Reconstruir la macroestructura recurriendo a la generalización:

Se trataba de dos hermanitos que vieron unas fotos muy bonitas en el armario de papá y mamá.

Entendí del cuento que los papás de Bernardo están muy ocupados, no le hicieron caso, así que salió y un monstruo no le hacía caso y se comió a Bernardo.

Reconstruir la macroestructura haciendo uso del parafraseo:

Hola profe le voy a decir qué fue lo que entendí del cuento. Un zorro despertó y después salió de la casa a buscar huevos, uno lo encontró en el pantano, otro abajo del barro, y otros dos, no, tres huevos los encontró en el árbol y otros en la arena, y otro encima del árbol y el último estaba en el camino y después estaba preparando pa' comer y luego pum, uno reventó y después le quedaban (cuenta) nueve, y después otros tres reventaron y le quedaban (cuenta mentalmente moviendo la cabeza) seis y después otros reventaron y ahí le quedaron cuatro y después otro reventó y ahora solo le quedaban tres y después otro pum otro se rompió y otro y ya solo le quedaba un huevo para alimentar dos cocodrilos, un patito, un búho, una tortuga y un flamenco y después no dejaron de llorar y preparó la comida y la comida es más rica así compartiendo.

Willy pensaba que no podía ser bueno en nada, salió a pasear y a pensar, se unió a un grupo de fútbol, eso no funcionó, a un grupo de ciclismo, tampoco funcionó bien, a un grupo de natación tampoco funcionó, fue a ver una película con una



niña, entonces todos se rieron de él porque estaba asustado de la película, entonces ellos se habían asustado porque venía un policía e iba a golpear a Willy, le golpeó a la pared porque él se agachó y cuando se paró le pegó en la garganta, todos vieron lo qué hizo Willy y se convirtió en un gran campeón.

Leer textualmente, en el caso de los niños que ya leen convencionalmente, y luego parafrasean:

Vivo estoy yo con mis ojos, con mi voz, con los latidos de mi corazón. Viva está la gente que camina por la vida, mis amigos, mis hermanos, mis parientes, mis vecinos. Vivos están todos los seres que en el mundo viven, vivos sus ojos, sus alas, vivas las colas y las escamas. Vivas están las plantas, ellas crecen despacio y lentamente. Viva está la vida vegetal, gracias a ella nos podemos alimentar. Entendí en la lectura que los seres vivos pueden respirar, caminar, saltar y algunos no, las plantas son seres vivos, pero no pueden caminar.

Describir las acciones que descubren a partir de las ilustraciones:

Aquí yo reconozco un dragón (...)

Y aquí el dragón tiene muchas patas, contémoslas: uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, **SIETE** patas (...).

Aquí está la cola del dragón y el muñequito se agarró de la cola del dragón.

Aquí el muñequito está subiendo por el cuerpo del dragón.

Y aquí está subiendo a la cabeza del dragón.

Aquí el muñequito se deslizó por la nariz del dragón.

Aquí el muñequito se metió en la cabeza del dragón (...).

Aquí está el dragón y el muñequito corriendo.

**C.** En coherencia con la concepción de lectura propuesta, los niños se aproximan a la construcción del sentido mediante la formulación de hipótesis interpretativas y narran los cuentos en coherencia con la hipótesis seleccionada:

**Hoy te voy a contar el cuento del niño que trataba de sacar los animales (...)** fue a mirar también la sala y había muchos elefantes, una familia llena de elefantes, él dijo ¡No! ¡No! Váyanse, váyanse elefantes; los elefantes no entendieron y se quedaron (...) pero él ‘entretenió’ a todos los animales y **cuando yo me di cuenta el niño pudo sacar a los animales de la casa.**

Te voy a contar el cuento **que me inventé** del patito sucio. Hacía una vez el patito estaba mirando hacia arriba porque estaba empezando a llover, después estaba caminando sobre, pero mucho, mucho, mucho lodo, o sea que estaba sucio las patitas, después, pero después había mucho, mucho viento que se llenó de hojitas el patito, después el patito se cayó en el lodo y se ensució más, después, se pegó un susto y splash, después el patito después del agua quedó limpiecito, elegante.

Igualmente, reformulan, aclaran o complementan sus hipótesis iniciales de acuerdo con las interacciones que tienen con quienes acompañan el proceso de lectura:

Ya mi tía me leyó el cuento (...) y fue otra cosa, pero la mamá y el papá pensaron que era Juanito, pero el monstruo se comió a Juanito y después el monstruo hizo todo como lo hacía Juanito.

Además, esta concepción de la lectura les muestra también una forma de proceder:

Yo coloco harta atención al libro porque como no me lo leyeron entonces coloqué harta atención y miré dos veces las páginas y ya después ya te lo conté. Profe y también mi tía dijo que primero me lo iba a leer, pero yo le dije que no, que yo primero lo resuelvo porque si me lo iba a leer yo ya sé que es lo que pasó en el cuento, (...) y yo le digo que no, que yo primero lo resuelvo y después que me lo lean.

**D. Llenar los espacios que el texto deja vacío con conjeturas o con razones que tienen validez en sus entornos cotidianos:**

David aquí cogió el jarrón de los pececitos, y de pronto se le cae el palo y se le cae la mesa y se le caen los pececitos. No, David, no alcance las galletas, porque no puso la silla bien contra el mueble y se va a caer y se le va a caer toda esa loza. No, David, no entres con los pies sucios (...) porque en la casa hay que dejar bien limpio el piso (...).

**E. La literatura posibilita la expansión del horizonte de experiencia y desde los procesos tempranos de lectura los niños establecen interacciones subjetivas con los textos:**

Lo que me gusta es dos cosas, es ser bombero, apagar fuego, salvar a las personas (y) ser astronauta para viajar a la luna.

Éste quiere ser un bombero para ver el rojo del fuego, éste quiere ser un astronauta para ver el blanco de la luna, éste quiere ser alto para ver el amarillo del sol, éste quiere ser ‘observativo’ para ver el verde de la selva, éste quiere ser un astronauta pa’ ser un alienígena, pa’ ver júpiter, éste quiere ser una bruja pa’ ver el negro de la noche, éste quiere ser un **avioncista** pa’ ver los colores del arco iris, yo quiero ser policía pa’ ver si por ahí tienen droga pa’ quitárselas y yo se las quito y cuchillos y pistolas.

¿Está bien ser diferente? Sí, está bien ser diferente. Todos tenemos diferentes gustos, forma de ser, forma de actuar, somos diferentes físicamente, algunos tienen la nariz larga y otros cortica, unos tienen dientes y los otros (inaudible), unos son de diferente color, unos son grandes, bajitos, gordos, flacos, orejas grandes, orejas chiquitas. Está bien ser diferentes **porque todos somos diferentes.**

**F.** Los niños expresan su opinión frente a los libros que leen, los repiten con agrado una y otra vez y se van quedando en la literatura desde el ejercicio mismo de lectura.

Hoy le voy a contar un cuento. Un cocodrilo compró un regalo, está yendo a la casa porque era un cumpleaños de un animal y después vio un montón de, dos castores con patineta y regalo, iban a mandar al animal que cumplió y después fue a la casa y encontró un montón de animales con regalos y después encontró más (...) como un festival de animales y luego ya casi había llegado, y después ya llegaron y se tomaron una foto todos y están haciendo la fiesta y después iban a celebrar el pastel de cumpleaños y ahí sí hicieron la fiesta. **Este libro me encantó, súper bien que me gusto y me hizo reír.**

## Discusión

El aprendizaje fundamental radica en que los niños comprenden la lectura como un proceso de construcción de sentido. Al respecto es ilustrativa la intervención de uno de los niños que primero lee convencionalmente el cuento y apenas termina se disculpa por haberlo leído y procede a contarlo:

Disculpa profe que lo leí, pero te voy a hacer un resumen: Bernardo le estaba contando al papá que había un monstruo afuera pero el papá no le puso atención, después se fue a decirle a la mamá y la mamá tampoco le puso atención. Bernardo se salió al patio y el monstruo se lo comió, después el monstruo entró a la casa, asustó a la mamá y al papá, pero los papás no se dieron cuenta que estaba adentro. La mamá le dio la comida y lo mandó a acostar y el monstruo aterrado vio que ni la mamá ni el papá le pusieron cuidado y Bernardo ya no existía.

Así mismo, la lectura se constituye en punto de partida para aprender a leer, en oposición a los enfoques que consideran que es necesario aprender primero el código para luego poder encarar textos completos. Antes de aprender letras aisladas e inscribirse en un tortuoso recorrido por signos abstractos y sin sentido, el niño descubre el funcionamiento del lenguaje y aprende a leer, leyendo; de modo que, la lectura es significativa, propone retos a los jóvenes lectores y a la vez los gratifica, mientras moviliza la puesta en marcha de múltiples estrategias en pro de la construcción del sentido. Obsérvese cómo en este fragmento, la niña formula hipótesis sobre lo que puede estar escrito en el texto de acuerdo con las imágenes y con las palabras que ha podido leer: la primera frase que aparece en el texto es ¡Oh, oh, está lloviendo!, más adelante dice ¡Oh, oh, cuánto lodo! Y luego ¡Oh, oh, cuánto viento! Seguidamente el personaje se resbala y la niña lee “¡Oh, oh, resbalo, resbalo!”.

En síntesis, la participación de la escuela primaria en la construcción de lectores críticos tiene que ver con tres aspectos fundamentales. En primer lugar, crea ambientes letrados que inviten a la interrogación de textos en situaciones auténticas de comunicación. Segundo, favorece el despliegue de interacciones conducentes a la formulación de hipótesis interpretativas, la puesta en marcha de estrategias para construir el sentido, la movilización de múltiples operaciones de pensamiento, el encuentro entre los textos y el diálogo intersubjetivo. Y, por último, reconoce el poder

que tienen los jóvenes lectores para construir sentido y descubrir el funcionamiento de la lengua.

## Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (2012). *Estética de la creación verbal*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Editorial Lumen S.A.
- Jurado, F. (2016a). *Lectura crítica para el pensamiento crítico*. Bogotá: Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.
- Jurado, F. (2016b). “El derecho a los aprendizajes ‘básicos’: la lectura crítica en la educación para la democracia” en: *Sobre los aprendizajes fundamentales*. Bogotá: Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.
- Kristeva, J. (1981). *Semiótica I*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Todorov, T. (1981). *Mikhail Bakhtine. Le prince dialogique*. Paris: Éditions du Seuil.

## Biodata

**Ángela María López López:** Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia, Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia, Especialista en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Licenciada en Lingüística y Literatura de la misma Universidad. Maestra, Secretaria de Educación del Distrito de Bogotá. Grupo de investigación, Semillando, adscrito a la Red colombiana para la Transformación de la Formación, Docente en Lenguaje.